Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9570634
Centre d'intérêt : 120

Collège de Maisonneuve.

Mémoire du Collège de Maisonneuve présenté à la Commission de l'éducation relativement à la consultation générale sur l'enseignement collégial québécois. -- [Montréal] : Le Collège, 1992.
2, 26 f. ; 28 cm.

Titre de la couv.

Descripteur(s) : Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Approche-programme * Formation fondamentale * Succès scolaire * Education des adultes * Mémoire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Les thèmes abordés par le Collège de Maisonneuve dans son mémoire relativement à la réforme de l'enseignement collégial sont les suivants : l'approche-programme et la formation fondamentale, la réussite scolaire, l'éducation des adultes ainsi que la crédibilité de l'enseignement collégial.

95 70634

C-16M

CENTRE DE DOCUMENTATION
COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec) H8N 2J4

159 M

Rép:.....

MÉMOIRE

du

COLLÈGE DE MAISONNEUVE

présenté à

LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION

relativement à la consultation générale
sur l'enseignement collégial québécois

Octobre 1992

X07036044

Le 30 septembre 1992

Madame Louise Harel
Présidente de la Commission parlementaire
de l'éducation
Assemblée Nationale du Québec
Hôtel du Parlement
Bureau 3.28
Québec (Québec)
G1A 1A3

Madame la Présidente,

C'est avec grand plaisir que nous, du Collège de Maisonneuve, vous faisons tenir, ci-joint, l'avis que nous avons préparé, en collégialité, à l'intention des membres de la Commission parlementaire de l'Éducation sur l'enseignement collégial.

Cet avis est le témoignage d'un établissement qui estime avoir relevé avec succès, et avec crédibilité, le défi de "bâtir" un collège dans l'Est de Montréal; mais nous tentons également, dans ce document, de délimiter les pistes qui nous permettront de mieux continuer sur notre lancée, tout en effectuant des corrections de parcours souhaitables, sinon nécessaires.

2/...

Nous serions très heureux, madame la Présidente, de pouvoir expliciter notre point de vue auprès des membres de la Commission parlementaire au cours des audiences qui sont annoncées pour le mois de novembre prochain.

Veuillez agréer, madame la Présidente, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Le président du
Syndicat des professeurs
et professeures,

Oliva Bouchard

Le président du Conseil
d'administration du
Collège de Maisonneuve,

Jacques Durocher

Au nom du président du
Syndicat des professionnels
et professionnelles,

Marcelle Bourque

Le directeur général,

Pierre Leduc

Au nom du président du
Syndicat des employés
de soutien

Jacques Dauphin

Table des matières

Chapitre 1

PRÉSENTATION DU COLLÈGE DE MAISONNEUVE ET DU MÉMOIRE 1

1.1 *Le Collège de Maisonneuve* 2
1.2 *Sens et portée du présent mémoire* 4

Chapitre 2

L'APPROCHE-PROGRAMME ET LA FORMATION FONDAMENTALE : DES ORIENTATIONS À CONSOLIDER 5

2.1 *Les finalités de la formation collégiale* 5
2.2 *Une embûche : la fragmentation des apprentissages* 6
2.3 *Des solutions concrètes, à l'échelon de l'établissement* 8
2.4 *Conclusions et recommandations* 9

Chapitre 3

LA RÉUSSITE SCOLAIRE 12

3.1 *La situation d'ensemble, à Maisonneuve* 12
3.2 *Le problème majeur de certains taux de diplômation* 14
3.3 *Conclusions et recommandations* 16

Chapitre 4

L'ÉDUCATION DES ADULTES 19

4.1 *Un développement rapide et très important* 19
4.2 *Un parent pauvre : la formation créditée* 20
4.3 *Recommandations* 21

Chapitre 5

LA CRÉDIBILITÉ DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. CONCLUSION GÉNÉRALE 22

5.1 *Assurer une plus grande transparence* 22
5.2 *Améliorer la qualité de l'enseignement collégial* 24

Chapitre 1

Présentation du Collège de Maisonneuve et du mémoire

En cet automne 1992, le Collège de Maisonneuve célèbre son vingt-cinquième anniversaire. Au cours de ce quart de siècle, il a vécu «son» histoire des cégeps, et il se sent, par conséquent, habilité à analyser certains aspects de la problématique du collégial et à apporter son témoignage sur quelques questions qui lui tiennent spécialement à coeur, à propos desquelles il a déjà mis en oeuvre des solutions ou identifié des pistes de travail qui lui paraissent prometteuses.

Le présent mémoire est le fruit d'une réflexion concertée et consensuelle de la communauté collégiale de Maisonneuve.

Nous n'avons pas l'intention d'y aborder chacune des questions examinées par la Commission de l'éducation; certaines relèvent d'ailleurs plutôt de grandes instances qui en traiteront certainement dans leurs mémoires. Nous préférons axer nos propos sur quelques thèmes qui nous paraissent plus significatifs et qui nous rassemblent, sur lesquels, en somme, nous avons véritablement un point de vue d'établissement.

Ces thèmes sont les suivants :

- l'approche-programme et la formation fondamentale;
- la réussite scolaire;
- l'éducation des adultes;
- la crédibilité de l'enseignement collégial.

Pour faire le point sur l'enseignement collégial québécois, il faut, bien sûr, s'interroger en termes de système, de structures, de finalités. «Le cégep», toutefois, c'est aussi pour nous un établissement bien concret, sans doute semblable à beaucoup d'égards aux autres établissements collégiaux, mais avec sa couleur propre et avec une série de réalisations auxquelles nous sommes spécialement attachés. De cela également, il nous a semblé qu'il fallait témoigner. Nous allons donc d'abord présenter rapidement le Collège et ses principaux états de service.

1.1 Le Collège de Maisonneuve

Situé dans l'Est de Montréal, le Collège de Maisonneuve a été fondé en 1967. Il succédait au Collège Sainte-Croix, lui-même fondé en 1929 par la communauté des Pères du même nom.

À l'enseignement ordinaire, notre collège accueille aujourd'hui plus de 5 000 élèves à temps plein, qui proviennent à environ 50 % de l'Est de l'Île de Montréal; les autres proviennent à 40 % du reste de la région métropolitaine et, à 10 %, de régions plus éloignées. Cette clientèle se répartit à peu près également entre les programmes du secteur technique (45 %) et ceux du secteur préuniversitaire (55 %). Ajoutons qu'à l'exception de celle des arts, toutes les grandes familles de programmes sont présentes à Maisonneuve.

L'éducation des adultes a connu, ces dernières années, un développement extrêmement rapide et varié. Nos Services aux adultes et aux entreprises dispensent à présent des cours et des programmes de tous types et de tous formats à près de 12 000 personnes, le jour, le soir ou les fins de semaine, au collège même comme dans leurs lieux de travail. Pour bien marquer la place qu'a fini par occuper ce volet de notre mission, il suffira de dire qu'en 1991-1992, notre clientèle totale, mesurée à l'aune des inscriptions par cours, se partageait dans les proportions respectives de 62 % et de 38 % entre l'enseignement ordinaire et l'éducation des adultes. On ne peut plus, pour désigner cette dernière, parler d'une simple «Annexe à l'enseignement» comme on le faisait parfois encore récemment.

Grâce à la qualité de son personnel et à son esprit d'initiative, grâce à la richesse de l'expérience acquise au cours de ces vingt-cinq années, le Collège de Maisonneuve a accumulé de nombreux états de service.

Notre cégep se caractérise, notamment, par son fort taux d'attirance : les candidats proviennent de partout et, au total, si nombreux, que nous devons régulièrement en refuser la moitié. Cette attirance se fonde sur une réputation que nous estimons méritée, et qui s'appuie elle-même sur des données constamment confirmées et aisément vérifiables : fort taux de satisfaction de nos diplômés, dont le taux de réussite à l'université et le taux de placement sont supérieurs aux moyennes du réseau comme de notre région. Notre cégep se distingue également par la qualité de la vie étudiante. On nous en rend souvent le témoignage : Maisonneuve, qui par ses dimensions pourrait n'être qu'une énorme «boîte à cours», froide et anonyme, reste un milieu très humain, marqué par l'attention que les intervenants, quelles que soient leur fonction ou

leur catégorie d'emploi, accordent à la personne, et marqué par le nombre et la variété des activités parascolaires qui permettent aux élèves de s'épanouir.

Pour ce qui est de la vie pédagogique proprement dite, outre plusieurs réalisations significatives dont nous aurons l'occasion de faire état plus loin, Maisonneuve se caractérise, entre autres, par l'importance accordée au perfectionnement des professeurs. Le Collège, en effet, est l'un des fondateurs du programme Performa, institué en collaboration avec l'Université de Sherbrooke. Bon an, mal an, plus du tiers du personnel enseignant s'inscrit à un ou plusieurs cours portant sur la psycho-pédagogie, sur la technologie éducative et sur les relations interpersonnelles. Maisonneuve se caractérise aussi par les nombreuses productions pédagogiques de son personnel, qu'il s'agisse de notes de cours, de manuels ou de rapports de recherche. Il faut également signaler les énergies considérables consacrées à l'intégration de l'informatique à l'enseignement, ce dont attestent tant l'importance de notre parc de micro-ordinateurs que la variété des activités de perfectionnement dispensées auprès des enseignants ou le nombre et la qualité des logiciels éducatifs produits chez nous ou adaptés par nos soins.

Du côté de l'éducation des adultes, le Collège de Maisonneuve se distingue par son entrepreneurship et par l'excellence de ses interventions auprès des clientèles. Nous n'aurions pas pu opérer, autrement, les développements qu'illustrent éloquemment les chiffres donnés plus haut. Soulignons, en particulier, les multiples activités de formation et de perfectionnement mises sur pied à l'intention des entreprises et organismes, la création d'un centre de micro-informatique et d'un centre d'infographie, et la fondation récente, en collaboration avec les entreprises intéressées, d'un Institut de chimie et de pétrochimie.

Cet entrepreneurship est également attesté par notre intégration dans le réseau culturel de l'Est de Montréal (ciné-club, concerts, activités sportives, etc., accessibles aux gens de l'extérieur comme de l'intérieur), ou encore par notre programme de cours d'anglais et d'espagnol à l'étranger. Notons enfin le développement de notre service de coopération internationale; il intervient directement au Nicaragua, à Haïti et en Colombie, et participe à d'autres projets ailleurs dans le monde, en mettant à contribution des membres du personnel et des élèves.

«Maisonneuve», c'est tout cela, et un peu plus. C'est également un certain nombre d'orientations et de préoccupations sur lesquelles nous allons à présent mettre l'accent.

1.2 Sens et portée du présent mémoire

Affirmons d'entrée de jeu notre conviction profonde : le cégep, comme institution, a fait ses preuves. Nous croyons notamment que la présence au sein des mêmes établissements d'un enseignement préuniversitaire et d'un enseignement technique enrichit les perspectives des divers agents de formation et élargit les horizons des élèves : il faut conserver cette caractéristique fondamentale du cégep. L'ordre collégial a puissamment contribué à la démocratisation de l'enseignement et a sensiblement rehaussé le niveau de scolarisation moyen de la population québécoise. Il produit, en gros, les fruits attendus, et il a su résoudre plusieurs des problèmes qu'il a rencontrés.

Plus mûre et sûre d'elle-même que naguère, l'institution accepte plus volontiers que son cas soit traité sur la place publique, et est disposée à rendre des comptes. Elle identifie mieux certaines lacunes qui subsistent toujours, et estime qu'elle trouvera en elle, dans la plupart des cas, les moyens de les combler.

C'est pourquoi nous nous méfierions tout autant de retouches superficielles, qui ne feraient que masquer les vrais problèmes, que de bouleversements qui remettraient en cause les acquis de ce quart de siècle. Nous trouverions par ailleurs bien inutile, voire dangereux – nous en traiterons plus précisément au chapitre 3 –, d'évaluer notre ordre d'enseignement sans le situer dans l'ensemble du système scolaire : lieu de transition, le cégep hérite d'un amont et reçoit les appels d'un aval qu'il ne maîtrise ni l'un ni l'autre.

À propos de chacune des questions dont nous avons choisi de traiter, – l'approche-programme et la formation fondamentale, la réussite scolaire, l'éducation des adultes, la crédibilité de l'enseignement collégial –, on trouvera ci-dessous une problématique succincte, un exposé du chemin parcouru à Maisonneuve, et quelques propositions ou recommandations que nous voulons porter à l'attention de la Commission, dans la tonalité générale de la consolidation et de l'amélioration.

Chapitre 2

L'approche-programme et la formation fondamentale : des orientations à consolider

Nous insisterons ici sur l'importance de donner à la formation collégiale davantage de fils conducteurs. Nous ferons état des difficultés qui se posent à cet égard, ainsi que des moyens que nous avons pris ou qu'il reste à prendre pour les résoudre.

2.1 Les finalités de la formation collégiale

2.1.1 Le cégep, institution scolaire de niveau postobligatoire, premier palier de l'enseignement supérieur, a pour mission de donner une formation qui prépare à l'exercice immédiat d'une fonction ou d'un type de fonction de travail déterminés, ou à la poursuite d'études universitaires dans un champ déterminé du savoir.

2.1.2 L'élève qui s'inscrit dans un cégep s'inscrit du même coup dans un programme qui doit constituer l'axe intégrateur de ses études collégiales. Cette notion nous paraît primordiale. Son corollaire, l'approche-programme, exprime l'intention de réaliser la convergence des multiples actions éducatives et des ressources en vue de faire du programme un tout cohérent et signifiant.

2.1.3 À travers les cheminements particuliers que constituent les différents programmes, la formation collégiale doit permettre à l'élève d'acquérir ou de développer des habiletés et des attitudes transdiciplinaires, valant pour les divers champs d'application; elle doit aussi lui permettre d'acquérir dans chaque discipline abordée les concepts, les méthodes et les connaissances de base; elle doit enfin lui permettre de progresser significativement dans la voie de l'autonomie intellectuelle et sociale. C'est cela qu'on entend par la formation fondamentale, qu'on doit retenir comme fil conducteur des

composantes — tant les plus «générales» que les plus «spécialisées» — des programmes de formation.

2.1.4 Précisons ici que l'approche-programme et la formation fondamentale ne s'opposent ni à l'approche disciplinaire ni à la formation générale. Le fait que les cours soient normalement rattachés à des disciplines précises et soient donnés par des spécialistes regroupés en départements contribue puissamment à garantir à la formation collégiale un niveau réellement supérieur. Par ailleurs, au stade où en sont les élèves, il est nécessaire qu'ils aient accès à une formation générale ou, en d'autres termes, à des éléments d'un fond culturel commun. Ces éléments, ils ont tout intérêt à se les approprier dans un certain nombre de cours où ils se mêlent à d'autres élèves d'autres programmes; telle est précisément la fonction des cours communs obligatoires.

En mettant en valeur l'approche-programme et la formation fondamentale, donc, nous ne songeons nullement à abolir l'enseignement disciplinaire et les départements ou la formation générale, mais à donner davantage de cohésion à l'enseignement et à assurer une plus grande intégration des apprentissages. Car si les cours et les programmes sont divers, l'élève, lui, est un, et il importe d'établir un cadre qui le mettra en mesure d'effectuer pour son propre compte les synthèses nécessaires.

2.2 Une embûche : la fragmentation des apprentissages

2.2.1 Ces vues sur l'enseignement collégial, avec les deux mots-clefs d'«approche-programme» et de «formation fondamentale», peu d'entre nous les auraient formulées de cette manière il y a vingt ou même dix ans. Même si elles circulent depuis un certain temps dans le réseau collégial, elles n'ont d'abord guère eu de prise sur lui. Dans notre cas, elles expriment les conclusions de nos réflexions sur le sens de nos activités. Elles représentent, sinon des principes avérés, du moins un projet dans lequel nous nous sommes résolument engagés. Elles traduisent aussi, sans aucun doute, une conscience

de plus en plus aiguë d'un problème aussi vieux que les cégeps : la fragmentation des apprentissages.

Cette fragmentation est la résultante de plusieurs éléments du système mis en place, qui avaient et ont toujours leur raison d'être, mais dont on n'avait sans doute pas bien évalué le prix au point de départ, d'où l'absence de contrepoids ou de palliatifs qui eussent pu en atténuer les effets.

2.2.2 Les principales causes de compartimentation et de discontinuité sont les suivantes :

a) la brièveté des études collégiales, particulièrement au secteur préuniversitaire : en deux ans, en effet, l'élève doit s'adapter à un nouveau milieu et à de nouvelles exigences, faire ses apprentissages, et préparer son départ;

b) la durée des cours, qui ne dépasse pas une session de quinze ou seize semaines, et leur multiplicité : autant de remises en situation devant autant d'enseignants différents;

c) la grande difficulté, dans ce cadre, d'assurer entre élèves et enseignants le contact prolongé qui favorise l'établissement de la relation maître/élève et la poursuite d'objectifs à moyen ou à long terme;

d) la promotion cours par cours, et le fait que les programmes sont pour une bonne part constitués de cours qui, quoique spécialisés en principe, sont de fait dispensés aux élèves de plusieurs programmes dans des classes hétérogènes : ces deux facteurs sont bien distincts l'un de l'autre mais ils ont souvent eu pour résultat conjugué d'incliner l'enseignant à mettre l'accent sur les objectifs du cours plutôt que sur des objectifs plus larges;

e) l'insuffisance, tant dans les établissements que pour le réseau, de structures efficaces de consultation et d'organisation correspondant, au delà des disciplines, aux programmes et à une perspective de formation fondamentale.

f) Soulignons enfin l'absence patente d'axe intégrateur dans les programmes-cadres de lettres et, jusqu'à tout récemment, de sciences humaines.

2.2.3 Nous ne déduisons pas de cette description, dont le raccourci grossit d'ailleurs les traits, qu'il faille abolir ou bouleverser l'enseignement collégial. Il est possible, nous le verrons, de résoudre ou de contourner la plupart de ces difficultés. Mais nous nous opposerions à tout ce qui risquerait d'accentuer cette fragmentation : il faut, bien au contraire, permettre aux établissements d'expérimenter et de consolider l'approche-programme et la formation fondamentale, orientations à la fois nécessaires, prometteuses, mais encore fragiles.

2.3 Des solutions concrètes, à l'échelon de l'établissement

Au fil des années, les collèges ont donc dû identifier et mettre au point divers moyens de contrebalancer cette tendance systémique à la fragmentation des apprentissages. On peut souligner notamment, quant à Maisonneuve, plusieurs réalisations qui mettent régulièrement à contribution, outre les enseignants, le personnel de soutien et le personnel professionnel :

a) l'institution des groupes stables, en 1986. Durant sa première session au collège, tout élève inscrit dans nos programmes les plus fréquentés se retrouve toujours avec le même groupe-classe pour ses trois cours de concentration. L'établissement de contacts avec ses pairs, son intégration au collège, s'en trouvent grandement facilités;

b) l'intégration, amorcée en 1985 et à présent pleinement réalisée, des services aux étudiants et des services pédagogiques, dans une structure plus vaste, les Services de formation, en vue d'assurer une meilleure convergence des interventions de l'ensemble des agents de formation et de renforcer le caractère de complémentarité des diverses activités para- ou périscolaires;

c) le développement d'un ensemble élaboré d'activités d'accueil des nouveaux élèves, qui vise notamment à bien les situer dès le départ dans leurs programmes;

d) l'adoption par consensus, en 1980, d'une Politique de la langue et, en 1985, d'une Politique d'évaluation des apprentissages, qui assurent une meilleure cohérence entre les divers enseignements;

e) le maintien, depuis toujours, de grilles de cours relativement fermées au secteur préuniversitaire, y compris en sciences humaines, malgré le grand degré de latitude que nous laissait jusqu'à récemment, dans ce dernier cas, le programme-cadre;

f) l'élaboration concertée, en 1977, d'une Politique des cours complémentaires qui vise elle aussi la continuité et la cohésion : l'élève peut choisir ses quatre cours entre plusieurs disciplines se situant hors de son champ de spécialisation, mais il s'inscrit normalement à deux séquences de cours de deux disciplines seulement;

g) au terme d'un long processus de consultation et d'expérimentation, l'adoption d'une Politique de concertation par programmes et la mise en place, dès 1992, de comités de programmes regroupant l'ensemble des intervenants;

h) l'adoption récente, également par consensus, de six grands objectifs de formation fondamentale. Ces objectifs devront orienter la formation de tout élève; les travaux qui s'amorcent visent à en assurer l'intégration concertée dans chacun des programmes et dans chacun des cours et à en vérifier l'atteinte au regard de niveaux de compétence définis au préalable.

2.4 Conclusions et recommandations

2.4.1 Nous croyons, pour notre part, que nous devons d'abord, de façon générale,

- continuer à privilégier la continuité, l'approfondissement et l'intégration des apprentissages;

- imaginer et parfaire des formules permettant de mettre plus facilement en oeuvre des orientations et des objectifs qui débordent le cadre des seuls cours et des seules disciplines;

- et, en somme, favoriser l'implantation et la consolidation de l'approche-programme, dans la perspective de la formation fondamentale, notamment en injectant les ressources requises pour ce faire.

C'est la voie qui nous semble la plus sûre et la plus féconde pour réaliser pleinement les objectifs de formation de l'ordre collégial, et nous estimons que toute nouvelle mesure adoptée par le Ministère devrait aller dans ce sens.

2.4.2 Dans le but de renforcer et d'élargir la formation générale, le Conseil des collèges proposait récemment d'augmenter le nombre des disciplines intervenant dans le champ des cours communs obligatoires. Ainsi, dans certaines familles de programmes, l'élève devrait suivre treize cours dispensés par six disciplines distinctes, au lieu, actuellement, de douze cours répartis entre seulement trois disciplines. Quels que soient les objectifs visés, ne voit-on pas combien, en multipliant de la sorte les perspectives tout en réduisant l'espace accordé à chacune, on risquerait d'accentuer la compartimentation et le morcellement des apprentissages?

Quant à nous, nous sommes bien davantage frappés par la nécessité d'identifier des moyens d'assurer une plus grande interaction entre les cours de formation générale et les cours plus spécialisés, dans la perspective de la formation fondamentale. Nous croyons en outre que le régime pédagogique du collégial devrait laisser aux collèges une certaine marge de manoeuvre pour adapter une partie de la formation générale en fonction des programmes. Pourvu que les balises soient claires, cette marge de manoeuvre locale permettrait mieux qu'une formule universelle de s'adapter aux conditions réelles du terrain.

2.4.3 Nous recommandons, par ailleurs, qu'on rende plus facile aux collèges l'institution de «cours-année», par exemple par la fusion de deux cours successifs. Cette mesure, ou toute autre formule de même type, permettrait, particulièrement en première année d'études collégiales, à certains professeurs de maintenir le contact deux fois

plus longtemps avec les mêmes élèves. La relation entre maître et élèves s'en trouverait enrichie et approfondie, et l'encadrement et l'intégration des nouveaux s'en trouveraient beaucoup mieux assurés.

Chapitre 3

La réussite scolaire

Le thème de la réussite scolaire est au centre de nos préoccupations. Après un portrait de la situation d'ensemble à Maisonneuve, nous mettrons l'accent sur le problème qui nous confronte avec le plus d'acuité : celui du très faible taux de diplômation dans certains de nos programmes techniques.

3.1 La situation d'ensemble, à Maisonneuve

3.1.1 Nous faisions allusion, au chapitre 1, au taux d'attraction élevé du Collège. Comme nous ne pouvons plus nous agrandir de l'intérieur, il en résulte une forte sélection des candidats, avec la conséquence qu'au secteur préuniversitaire et dans certains de nos programmes techniques, la cote de réussite au secondaire des candidats admis est plus élevée que dans l'ensemble du réseau. Il n'est donc pas étonnant que les taux de réussite et de diplômation de nos élèves soient d'habitude, dans ces programmes, plus élevés que dans le réseau.

3.1.2 N'en concluons surtout pas qu'il n'y a pas de problème à Maisonneuve. Sans compter le cas particulier sur lequel nous reviendrons à la section 3.2, il arrive que le taux de diplômation, quelque «honorable» qu'il paraisse en comparaison avec les résultats observés dans le réseau, ne soit pas tout à fait à la hauteur de ce que laissait présager la qualité des dossiers scolaires des admis.

Ajoutons qu'un élève fort a, lui aussi, besoin de soutien et d'encadrement. Le fait de se retrouver soudain au collège comme simplement «moyen» parmi les forts peut produire un choc important sur quelqu'un qui, jusque-là, s'était toujours situé parmi les premiers, et entacher sérieusement son image de soi. La vive émulation qui joue entre les élèves qui visent l'admission à l'université,

Chapitre 3

La réussite scolaire

Le thème de la réussite scolaire est au centre de nos préoccupations. Après un portrait de la situation d'ensemble à Maisonneuve, nous mettrons l'accent sur le problème qui nous confronte avec le plus d'acuité : celui du très faible taux de diplômation dans certains de nos programmes techniques.

3.1 La situation d'ensemble, à Maisonneuve

3.1.1 Nous faisions allusion, au chapitre 1, au taux d'attraction élevé du Collège. Comme nous ne pouvons plus nous agrandir de l'intérieur, il en résulte une forte sélection des candidats, avec la conséquence qu'au secteur préuniversitaire et dans certains de nos programmes techniques, la cote de réussite au secondaire des candidats admis est plus élevée que dans l'ensemble du réseau. Il n'est donc pas étonnant que les taux de réussite et de diplômation de nos élèves soient d'habitude, dans ces programmes, plus élevés que dans le réseau.

3.1.2 N'en concluons surtout pas qu'il n'y a pas de problème à Maisonneuve. Sans compter le cas particulier sur lequel nous reviendrons à la section 3.2, il arrive que le taux de diplômation, quelque «honorable» qu'il paraisse en comparaison avec les résultats observés dans le réseau, ne soit pas tout à fait à la hauteur de ce que laissait présager la qualité des dossiers scolaires des admis.

Ajoutons qu'un élève fort a, lui aussi, besoin de soutien et d'encadrement. Le fait de se retrouver soudain au collège comme simplement «moyen» parmi les forts peut produire un choc important sur quelqu'un qui, jusque-là, s'était toujours situé parmi les premiers, et entacher sérieusement son image de soi. La vive émulation qui joue entre les élèves qui visent l'admission à l'université,

particulièrement en sciences, est elle-même facteur de stress et d'anxiété. Il faut donc, même pour les meilleurs, mettre au point une «pédagogie de la réussite».

3.1.3 Tous les enseignants le savent : les élèves d'aujourd'hui, considérés en bloc, ont des intérêts plus divers que ceux d'hier et accordent moins de priorité aux études. On dénote en outre, chez plusieurs d'entre eux, des lacunes importantes, notamment quant à la maîtrise du français écrit et à la méthodologie du travail intellectuel. Et de nouveaux problèmes sont apparus avec le temps, en raison de l'hétérogénéité croissante de la clientèle : les clivages entre les plus forts et les moins forts sont plus marqués que jadis; au secteur technique, la proportion d'adultes qui coexistent dans leur programme avec des jeunes issus directement du secondaire augmente sans cesse; et nous accueillons un nombre de plus en plus important d'allophones éprouvant des difficultés d'intégration diverses.

3.1.4 Nous avons donc adopté, au fil des années, toutes sortes de mesures pour nous ajuster aux besoins des élèves.

Parmi celles-ci, nous noterons la création des groupes stables, dont nous avons parlé plus haut.

Il faut également mentionner la création, il y a une douzaine d'années, d'un Service individualisé de français écrit, qui intervient tant auprès d'élèves allophones que d'élèves francophones, en fonction de leurs besoins propres. Nous avons également expérimenté, ces trois dernières années, un cours d'appoint en français; à compter de l'an prochain, les nouveaux admis qui n'auront pas réussi un test destiné à mesurer leur compétence seront dans l'obligation de s'y inscrire.

Sur un plan plus général, nous signalerons en outre :

- la création d'un poste de conseillère à l'apprentissage;
- la création d'un service d'entraide étudiante : dans plusieurs cours, les élèves peuvent recevoir une aide individuelle de certains de leurs pairs, des volontaires qui ont été spécialement préparés à cet effet;

- la mise sur pied de nombreux ateliers sur les méthodes de travail intellectuel et sur la préparation des examens;

- l'expérimentation, dans deux de nos programmes, d'un processus de parrainage des nouveaux admis par les élèves de deuxième et de troisième année;

- un programme d'accueil élaboré, comportant un volet spécial à l'intention des élèves que leur performance au secondaire expose à de plus grandes difficultés;

- et de nombreuses initiatives prises par les enseignants, en classe ou dans leur département. On n'entreprendra pas d'en faire ici l'énumération, qui serait fort longue. Mais, qu'il s'agisse du développement de procédés d'évaluation formative, de mesures concertées de soutien ou de comités de suivi étudiant, elles visent essentiellement à donner le plus tôt possible aux élèves «l'heure juste» et à encadrer plus étroitement ceux qui éprouvent des difficultés particulières. Plusieurs activités de perfectionnement permettent également aux enseignants de mieux situer certains problèmes et d'élargir l'éventail des moyens à prendre.

Concluons cette brève description de la situation d'ensemble en disant que tout le milieu consacre de plus en plus de soins et d'énergie à ce type de questions.

3.2 Le problème majeur de certains taux de diplômation

3.2.1 Mais, même si nous pouvons qualifier de saine la situation globale, notre collège — comme l'ensemble du réseau — est aux prises, dans certains programmes du secteur technique, avec des taux de diplômation extrêmement faibles, de l'ordre de 25 % ou moins des admis. On peut dire qu'il existe, dans ces cas, une inadéquation dramatique entre le programme et les motivations ou les capacités des élèves qui s'y inscrivent. Et cela, en dépit de taux de placement qui, eux, restent bons ou excellents, et en dépit de bien des efforts que nous comptons d'ailleurs poursuivre, tant sur le plan de

l'information que sur celui de la pédagogie. Cette situation, nous doutons de réussir à la corriger significativement avec nos seuls moyens.

3.2.2 Les causes de ce problème sont nombreuses et variées. En voici les principales, esquissées à grands traits :

a) le peu de valorisation de la formation technique auprès des jeunes, véritable problème de société que toutes les instances déplorent en principe mais que peu d'entre elles contribuent à résoudre de fait;

b) la formation souvent lacunaire reçue au secondaire, ou très inégale. Ces lacunes perdurent d'autant plus que, à propos de décisions majeures sur ses programmes, l'ordre secondaire fait trop souvent cavalier seul; il en résulte une jonction déficiente avec le collégial. Quant à l'inégalité, disons simplement qu'on reste songeur en constatant qu'un même diplôme d'études secondaires peut s'obtenir aussi bien avec 130 crédits qu'avec plus de 170 crédits...;

c) la précocité des choix et des orientations que doivent effectuer les élèves au secondaire et l'insuffisance des ressources consacrées à l'orientation;

d) la configuration de quelques programmes collégiaux qui comportent des voies de sortie trop étroitement délimitées et forcent artificiellement les choix des élèves : est-il bien nécessaire, par exemple, d'obliger des jeunes de 17 ans à choisir entre les Techniques d'intervention en délinquance et l'Éducation spécialisée?

e) l'appellation de certains autres programmes, qui offre une image floue ou erronée de leurs débouchés, augmentant ainsi les risques d'erreurs d'orientation. C'est le cas, entre autres, du programme des Techniques de diététique qui, contrairement à ce que son nom laisse croire, n'a pas pour objet unique ou principal la diététothérapie, et qui met beaucoup l'accent sur la gestion de services alimentaires;

f) l'inadéquation et la lourdeur du processus de révision des programmes, qui fait que les problèmes les plus simples et les mieux identifiés, comme ceux que nous évoquions à l'instant, n'arrivent à se régler qu'après un laps de temps démesuré, au prix de considérables dépenses d'énergie;

g) et enfin, redisons-le, la fragmentation des apprentissages et la mise en oeuvre tardive ou trop partielle de l'approche-programme.

3.3 Conclusions et recommandations

Le problème majeur qui se pose à nous, donc, c'est celui des taux de diplômation extrêmement faibles des élèves de certains de nos programmes techniques. C'est en fonction de ce problème, surtout, que nous formulons les considérations qui suivent.

3.3.1 Il faut, tout d'abord, faire en sorte que la réussite des études secondaires soit un meilleur gage de persistance et de réussite dans les études collégiales. Cette nécessaire amélioration, tous les spécialistes nous disent qu'il ne faut pas la confondre avec un allégement des contenus et une réduction des exigences, bien au contraire.

3.3.2 Dans le but de pallier les insuffisances de la formation préalable, certains ont formulé l'hypothèse d'une session ou d'une année propédeutique, dispensée dans les collèges à l'intention des élèves les plus faibles. L'enseignement collégial, certes, doit rester accessible. Mais on leurrerait de nombreux candidats en leur laissant croire que, peu importent ses capacités individuelles, il suffirait de trois à six mois à n'importe quel diplômé du secondaire pour devenir apte à entreprendre des études collégiales avec quelques chances de succès. De plus, nous craignons qu'une propédeutique serve de caution à l'immobilisme : le secondaire se bornerait simplement à transmettre aux ordres postérieurs les problèmes qu'il n'aurait pas résolus... En poussant le raisonnement à la limite, d'ailleurs, on en

arriverait à la conclusion que le système scolaire, au Québec, pourrait comporter une année de plus que dans les autres sociétés industrialisées. Les Québécois sont-ils, par nature, affectés d'un handicap qui justifierait une telle différence?

À notre avis, la seule façon de ne leurrer personne sans pour autant fermer la porte du cégep à ceux qui auraient éprouvé de simples difficultés ou erreurs de parcours, c'est de continuer à développer des cours de mise à niveau, donnés en surplus aux élèves qui n'auraient pas réussi tous les préalables à leur admission aux programmes collégiaux. Nous parlons de cours «en surplus» puisqu'il s'agit là d'une formation de niveau secondaire, même si elle est dispensée par le collégial; faire fi de cette distinction capitale ne pourrait qu'aboutir, à la longue, à une dévaluation du diplôme d'études collégiales.

3.3.3 Pour éviter le corset des voies sans issue ou à débouchés trop restreints, il conviendrait d'établir des passerelles entre le secteur professionnel du secondaire et le secteur technique du collégial; il faudrait également, dans la lignée des réalisations de ces quinze dernières années, faciliter davantage le passage des diplômés des programmes techniques du collégial à l'université.

3.3.4 Ces trois premiers points prêchent, à l'évidence, en faveur de l'institution de mécanismes de concertation plus efficaces entre l'ordre secondaire et l'ordre collégial. Sans dénaturer ni l'un, ni l'autre, il importe d'assurer plus de continuité entre les objectifs de l'un et les attentes de l'autre.

3.3.5 Ce qui s'impose également, c'est une revalorisation, pour ne pas dire une valorisation, de la formation technique collégiale. Quelques efforts de publicité ou de promotion ont été faits en ce sens, mais ils restent encore trop limités.

3.3.6 Par ailleurs, nous croyons nécessaire de rechercher une meilleure intégration entre nos programmes techniques et le monde du travail. Des liens plus étroits nous permettraient, sans renoncer à la perspective de la formation fondamentale, d'enrichir les activités d'apprentissage et de les ajuster plus continûment à l'évolution des

fonctions de travail. La création de comités consultatifs collège-industrie, d'une part, et l'exploration prudente et mesurée de formules du type «alternance travail/étude», d'autre part, nous paraîtraient deux moyens à privilégier pour réaliser cet objectif.

3.3.7 Nous recommandons que, hormis le cas des programmes conduisant à l'exercice d'une profession dont l'accès est régi par une corporation (Soins infirmiers, Techniques d'hygiène dentaire...), on examine la possibilité de remplacer les programmes à issue unique par des programmes offrant davantage de débouchés, ou tout au moins de les regrouper par familles comportant un même tronc commun. De telles mesures élimineraient plusieurs culs-de-sac; elles permettraient en outre à nos élèves de reporter plus loin les choix définitifs, et de les faire dans un meilleur éclairage;

3.3.8 Nous demandons aussi qu'on nous accorde des marges de manoeuvre réelles, nous permettant de faire des réaménagements aux programmes pour mieux les adapter à certains types de clientèle, pour établir diverses formules d'enseignement coopératif, ou encore pour agencer les cours en fonction des particularités des entreprises établies dans la région. C'est bien souvent sur le terrain, encore une fois, que les difficultés sont dépistées le plus rapidement et que sont identifiées les solutions les mieux ajustées à la situation concrète.

Dans la même foulée, nous demandons que soit préservée la possibilité, pour les enseignants d'un programme ou d'une spécialité, de désigner eux-mêmes leurs représentants au sein des comités d'implantation ou de révision des programmes, afin d'éviter là aussi que ne se creuse un écart grandissant entre les artisans d'un programme, au jour le jour, et les instances ayant pour mandat de définir ce programme.

3.3.9 La mise en oeuvre de telles mesures, comme d'ailleurs celle de l'approche-programme et de la formation fondamentale, suppose de nombreuses activités de recherche et de perfectionnement qui leur soient étroitement adaptées. Nous demandons donc qu'en matière de recherche et de perfectionnement, les programmes nationaux donnent plus de latitude aux établissements pour se concentrer sur les priorités définies localement.

Chapitre 4

L'éducation des adultes

L'éducation des adultes a longtemps été considérée comme une sorte d'annexe à l'enseignement ordinaire. Tous admettent à présent qu'elle est une composante essentielle de la mission des collèges. Mais, si la formation sur mesure ou en emploi a connu un développement remarquable ces dernières années, la formation créditée apparaît de plus en plus nettement comme un parent pauvre. C'est sur ce dernier point que nous voulons brièvement attirer l'attention.

4.1 Un développement rapide et très important

Notre collège s'est engagé de façon résolue, depuis quelque temps déjà, dans le développement de ses services aux adultes et aux entreprises, si bien que ce secteur constitue maintenant un des traits caractéristiques de l'établissement. Nous avons fait état, au chapitre 1, de plusieurs données qui permettent de mesurer l'ampleur de ces développements. Rappelons seulement qu'en termes d'inscriptions par cours, plus du tiers de notre clientèle est constitué de personnes inscrites à l'éducation des adultes; et cette proportion ne tient pas compte des très nombreux adultes qui s'inscrivent dans certains programmes de l'enseignement ordinaire, où ils constituent parfois jusqu'à 50 % des admis.

Les contraintes imposées par ce développement extrêmement rapide ont été, parfois, lourdes, et ont pu produire à l'occasion quelques grincements. Car il a souvent fallu procéder dans un enchevêtrement inextricable de politiques et de juridictions; nous aurions d'ailleurs beaucoup à dire sur ce dernier point, notamment quant à la lenteur avec laquelle la machine gouvernementale nous rembourse pour des activités pourtant réalisées depuis longtemps, lenteur qui grève lourdement les liquidités du Collège. Ajoutons par ailleurs que les rythmes imposés par les nouveaux champs d'activités n'étaient pas ceux, plus réguliers, auxquels l'enseignement ordinaire nous avait habitués.

Mais les défis ont été relevés avec compétence et avec énergie et, malgré quelques irritants, nous avons effectué avec succès le virage vers la formation sur mesure et vers le perfectionnement en cours d'emploi.

4.2 Un parent pauvre : la formation créditée

En gros, donc, les ressources financières ont suivi – ou... finissent par suivre – pour une bonne partie de la formation professionnelle : les collèges sont en mesure de satisfaire aux besoins des entreprises, des organismes et de plusieurs catégories de travailleurs.

Mais il en va tout autrement pour certains types de clientèles, notamment les personnes qui veulent s'inscrire de leur propre initiative à des activités de formation créditée.

D'une part, l'offre de cours et de services reste tributaire, dans plusieurs secteurs, de sources de financement très aléatoires. Ainsi, au gré des politiques des ministères fédéraux et provinciaux, l'éducation des adultes vit successivement des années de vaches grasses et de vaches maigres. Par exemple, les programmes de financement du fédéral ont permis en 1991-1992 de constituer plusieurs groupes de formation à temps plein, dans le cadre des programmes «Groupe de coordination» et «Achats directs»; mais en 1992-1993, un seul groupe de formation à temps plein figure dans la liste des commandes. Il en va de même pour les activités de formation à temps partiel offertes le soir : cet automne, nous avons dû limiter le nombre de cours offerts aux adultes; et l'hiver prochain, nous devrons sans doute augmenter les frais de scolarité exigés des candidats, en raison des modifications aux politiques de financement. Ces variations importantes nous empêchent de développer certains secteurs de formation et, surtout, de nous engager à offrir de façon continue et à des tarifs raisonnables des cours pouvant mener à une sanction, même celle de plus courte durée (A.É.C.).

D'autre part, plusieurs programmes n'offrent pas la possibilité d'une progression graduelle et d'un cumul de crédits conduisant à une sanction officielle. En outre, certaines conditions faites aux candidats peuvent les empêcher de s'engager dans un projet de formation (par exemple, une aide financière accordée durant un laps de temps trop court pour compléter la plupart des programmes). Enfin, l'adulte qui veut accroître ses possibilités d'emploi ou

ajouter à ses compétences ne dispose pas, trop souvent, de services adéquats d'orientation ou de planification de carrière.

Coûts de plus en plus élevés, conditions mal ajustées aux besoins, services d'encadrement insuffisants : voilà autant de facteurs qui réduisent très sensiblement l'accès à une formation qualifiante.

4.3 Recommandations

Nous croyons qu'il importe d'élargir l'accès à la formation créditée, notamment pour les individus qui voudraient y revenir pour des motifs personnels, ce qui comporte également l'accès à des services d'accueil et d'encadrement décents.

Il faut donc qu'on injecte davantage de ressources dans ce secteur de plus en plus négligé. Il faut aussi établir des programmes et des cadres mieux adaptés aux besoins des adultes et du marché du travail. Cela suppose enfin une meilleure concertation entre les ministères intéressés, tant fédéraux que québécois.

Chapitre 5

La crédibilité de l'enseignement collégial. Conclusion générale

Sous-jacentes à la plupart des questions que nous avons abordées jusqu'à présent, se trouvent celles, fortement liées, de la qualité de l'enseignement collégial et de sa crédibilité.

Le cégep, dès ses débuts, a été l'objet de beaucoup de critiques. Ses détracteurs ont remis en cause tant les coûts qu'il représente pour l'État que la lourdeur de ses structures ou la qualité de la formation qu'il dispense. Et comme cet ordre d'enseignement est une exclusivité québécoise, on se trouve porté assez naturellement à s'interroger sur l'opportunité même de son existence.

Beaucoup de ces critiques, extrêmement globales, s'appuient sur une description caricaturale de l'enseignement collégial et sur la méconnaissance des faits. Nous avons tenté d'indiquer, au contraire, que l'institution a réalisé pour l'essentiel les grands objectifs que la société québécoise lui avait assignés.

Il reste, pour améliorer la qualité comme la crédibilité de l'enseignement collégial, un certain nombre de problèmes à résoudre. Nous allons ici en aborder un dont nous n'avons pas traité encore mais qui nourrit trop constamment les préventions qu'on entretient à notre endroit : le manque de transparence des cégeps. Nous allons enfin, en guise de conclusion, circonscrire une dernière fois les problèmes qui nous confrontent le plus fortement.

5.1 Assurer une plus grande transparence

Nous ne voudrions pas conclure ce témoignage sans attirer plus particulièrement l'attention sur la nécessité que nous atteignions plus d'uniformité et de transparence dans la définition des objectifs essentiels des programmes et des cours, et dans la façon d'en évaluer l'atteinte. Notre enseignement s'en trouverait mieux adapté aux besoins des élèves et de la

société; il serait mieux compris; et les diplômes en revêtiraient une plus grande valeur aux yeux de tous.

5.1.1 Le réseau tout entier a fait récemment l'expérience de concertations fructueuses avec les universités, à propos du nouveau programme de sciences humaines. Nous avons fait quant à nous les mêmes constatations, en mettant au point en collaboration avec le secteur de la pétrochimie un programme conduisant dans le domaine des procédés industriels à une attestation d'études collégiales (A.É.C.). Nous nous sommes également engagés dans des échanges qui s'annoncent fort prometteurs avec l'Université de Montréal et l'École Polytechnique à propos de nos programmes de sciences. Les contacts que nous avons avec les employeurs, à l'occasion des stages des élèves en milieu de travail, produisent aussi des effets bénéfiques.

Pourvu, encore une fois, qu'on ne perde pas de vue que le collège doit assurer une formation fondamentale, le développement de contacts plus suivis avec les universités, comme avec les organismes et les entreprises, permettrait aux cégeps de formuler dans une plus juste perspective les objectifs des programmes, de donner plus de cohérence aux apprentissages et d'en faire valider les grandes orientations dès le point de départ.

Il importe donc de faciliter et de systématiser cette ouverture des établissements collégiaux — et, sans doute, du réseau lui-même — à des regards externes.

5.1.2 Cette transparence s'impose aussi quant à l'évaluation de l'atteinte des objectifs de formation.

C'est sans doute ici que le bât blesse le plus. Car, si nous savons assez bien quels moyens il faut éviter, nous savons moins quels moyens il faut prendre.

Sans même parler des «palmarès» qui sévissent, un moyen qu'on invoque assez souvent et que d'aucuns paraissent juger simple et efficace, c'est celui des examens nationaux. Nous sommes convaincus qu'il faut les rejeter. Ils entraîneraient inévitablement les effets pervers qu'on a pu observer ailleurs — et possiblement avec

plus de dégâts encore, compte tenu de la richesse et de la complexité d'un enseignement supérieur : réduction des contenus de cours aux exigences appréhendées des concepteurs de ces examens, bachotage, «normalisation» des notes...

Pour notre part, nous estimons que c'est d'abord à l'échelon de l'établissement qu'on trouvera des réponses satisfaisantes à ce problème. Nous devons parvenir à plus de rigueur et, surtout, d'uniformité, dans les modalités d'évaluation de l'atteinte des objectifs des cours et des programmes. Nous devons également convenir avec nos interlocuteurs privilégiés – université et monde du travail – de moyens d'assurer transparence et crédibilité à nos processus d'évaluation.

5.2 Améliorer la qualité de l'enseignement collégial

Qualité et crédibilité sont étroitement conjuguées. Assurer une plus grande crédibilité à l'enseignement collégial, donc, cela passe par une plus grande transparence, mais aussi par la consolidation des orientations que nous avons définies et par la solution aux quelques problèmes sur lesquels nous avons mis l'accent.

Résumons-nous : il serait injuste d'imputer au cégep les déficiences dont il ne fait qu'hériter. Qu'il s'agisse de maîtrise du français, de méthodologie du travail intellectuel ou de culture générale, beaucoup de nos élèves souffrent de lacunes que nous devons bien pallier mais que nous ne saurions combler pleinement en deux ou trois courtes années. La formation reçue au secondaire est, sur ces points particuliers mais trop souvent sur un plan plus large, insuffisante. Nous avons aussi noté, par ailleurs, l'avantage qu'on trouverait à instituer des passerelles entre le secteur professionnel du secondaire et le secteur technique du collégial. Il faut donc établir une concertation efficace entre nos deux ordres d'enseignement.

Tout en notant les mérites d'une formation collégiale axée sur les disciplines, nous avons déploré que les structures collégiales favorisent la fragmentation des apprentissages. On pourrait ajouter ici que bien des critiques qu'on formule à notre endroit, particulièrement dans les universités, vont dans le même sens : éparpillement et compartimentation des connaissances, difficulté de beaucoup

de nos diplômés à opérer des synthèses... C'est pourquoi il importe de contrer cette tendance à la fragmentation, notamment en privilégiant l'approche-programme et la formation fondamentale. Nous demandons essentiellement, ici, qu'on ne compromette pas nos efforts par des chambardements aussi inutiles qu'inopportuns.

Nous avons également traité des taux de diplômation très préoccupants de certains de nos programmes techniques. Ce problème nous amène lui aussi, d'une part, à poser une «problématique du secondaire». Il nous conduit, d'autre part, à renforcer nos interventions en matière d'aide à l'apprentissage. Mais il ne connaîtra pas de solution à long terme sans un effort global et concerté de notre société pour valoriser concrètement l'enseignement technique, effort que, soit dit en passant, on ne paraît guère en voie d'amorcer à l'égard des adultes qui voudraient de leur propre chef accéder à une formation créditée, le plus souvent technique.

Redisons-le pour conclure : l'enseignement collégial, comme système, fonctionne, et remplit sa mission. Il ne s'agit pas de le refaire, mais de lui permettre de s'améliorer en consolidant ses orientations et en donnant plus d'efficacité à son action. Quelques marges de manoeuvre pour les établissements, un soutien réitéré et, sur quelques points, renforcé, une jonction plus continue et plus transparente avec son aval et moins cahoteuse avec son amont, voilà essentiellement ce dont il a besoin.

NOTE

Cet avis a été préparé par un comité de travail composé des personnes suivantes :

M. Ulric Aylwin, directeur de la recherche et du développement
M. Oliva Bouchard, professeur de philosophie et président du Syndicat des professeurs et professeures
Mme Marcelle Bourque, agente d'information
Mme Hélène Brassard, professeure de sciences politiques
M. Yves Laurendeau, secrétaire général
M. Pierre Leduc, directeur général
M. Guy Lefebvre, directeur des Services de formation
et Mme Régine Millaire, agente de bureau au Centre des médias.

Le contenu du mémoire a été approuvé par les regroupements d'employés du Collège et par la Direction du Collège. C'est monsieur Yves Laurendeau, secrétaire général du Collège, qui en a assuré la rédaction.

NOTE

Cet avis a été préparé par un comité de travail composé des personnes suivantes :

M. Ulric Aylwin, directeur de la recherche et du développement
M. Oliva Bouchard, professeur de philosophie et président du Syndicat des professeurs et professeures
Mme Marcelle Bourque, agente d'information
Mme Hélène Brassard, professeure de sciences politiques
M. Yves Laurendeau, secrétaire général
M. Pierre Leduc, directeur général
M. Guy Lefebvre, directeur des Services de formation
et Mme Régine Millaire, agente de bureau au Centre des médias.

Le contenu du mémoire a été approuvé par les regroupements d'employés du Collège et par la Direction du Collège. C'est monsieur Yves Laurendeau, secrétaire général du Collège, qui en a assuré la rédaction.